Aula

6

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ENSINO DE HISTÓRIA

OBJETIVOS

Demonstrar a íntima correlação entre as concepções de mundo e de História dos professores e suas práticas em sala de aula;
- Explicitar as principais atividades desenvolvidas pelos professores em seu cotidiano profissional.

CONTEÚDOS:
A DEFINIÇÃO DA CONCEPÇÃO DE HISTÓRIA ADOTADA PELO PROFESSOR.

A práxis do ensino de História no curso fundamental pode ser muito bem ilustrado pelas diferenças entre o trabalho daquele que é chamado o "pai da História", Heródoto (c. 484 a 420 a.C.), e aquele que é considerado o "primeiro historiador crítico", Tucídides (c. 465 a 395 a.C.).

Heródoto, vendo em todas as coisas a influência não apenas de fatores econômicos e naturais, mas, também de fatores sobrenaturais, realiza incursões freqüentes no extraordinário e no imaginário. Sua história é memorialista, narrativa, apoiada nos relatos ouvidos em suas viagens pela Ásia Menor, Fenícia, Babilônia, Egito, Líbia e provavelmente pela própria Pérsia.

Tucídides não aceita as causas sobrenaturais e coloca em seu lugar a ação humana, como resultado das condições de vida individuais. Tucídides procura um realismo crítico.

Comentando as diferenças no trabalho historiográfico destes dois ZAMBONI (1998, p. 8), afirma:

> Tucídides rejeita a pesquisa de Heródoto por considerá-la sem consistência, frágil, por estar baseada na memória e na subjetividade. Segundo ele, não se pode acreditar na memória para garantir a fidelidade do relato. Ele exige uma reconstrução crítica dos acontecimentos. Nos seus escritos é encontrado um rigor assentado na crítica, na razão, na austeridade, no controle. Ele reivindica a escrita como uma forma de fixação da realidade. Em Heródoto, a narrativa estava fundamentada na memória, na emoção e no prazer.

Heródoto e Tucídides estão sendo evocados aqui para representar a famosa dicotomia de métodos no ensino de História: De um lado encontra-se uma concepção comemorativa e memorativa de datas e vultos históricos que pode ser chamada de "positivista" e, de outro, uma concepção reflexiva, denominada "crítica".

No entanto, desde o século XIX já se criticava no Brasil o ensino memorialista, onde a história é reduzida a "simples enumeração de vultos e episódios sem concatenação lógica, sem nexos causais". ZAMBONI (1998: p. 11). Rui Barbosa, em escrito publicado em 1883, assim se expressou sobre o ensino de História: "O mestre "..." servir-se-á da matéria que o programa assinar à classe, não para o expor, nem impor só à memória, mas "..." para imaginar exercícios a que a inteligência se aplique, e habituar a pensar com acerto". Citado por TOLEDO (1999: p. 56)

a) "Para avaliar a práxis didática dos professores de História, muito mais do que se preocupar com técnicas de ensino e a habilidade para manusear diferentes recursos, o que o professor faz em sala de aula depende da sua concepção de História."

Quantos param para avaliar os pressupostos teóricos da interpretação de História que veiculam?

Todo professor ensina de acordo com uma determinada concepção de mundo.

Concepção de mundo é o conjunto de conceitos que constrói a ideologia do professor e que determina sua práxis pedagógica.

b) "Tudo o que você faz em sala de aula depende fundamentalmente de duas coisas: da forma como você encara o processo de ensino/aprendizagem e da sua concepção de história". (CABRINI, 1994, p. 19).

Neste sentido TOLEDO (1999: p. 60) afirma:

> A História ensinada, ou História-disciplina compõe-se a partir do saber historiográfico, para assim transmitir os acontecimentos registrados e aceitos como lógicos, verdadeiros e passíveis de serem ensinados. Essa composição se faz a partir da pré-seleção, sistematizada e didaticamente transformada do saber produzido pelos historiadores. É fundamental, portanto, que o professor seja preparado para reconhecer as diferentes concepções de história em disputa na atualidade, pois elas revelam a luta social pelo domínio do passado, na qual o docente participa diretamente, nem sempre com plena clareza do que faz. Daí porque se pode dizer que a competência do professor se mede mais pela consciência que ele tem de seu vínculo com a concepção de história que adota, do que pelo domínio das técnicas de ensino desvinculadas do saber que transmite.

c) Gráfico 1 - a relação da cosmovisão e da concepção de história do professor (crenças epistemológicas) com a prática educacional.

A Relação da Cosmovisão com a Prática Educacional

Determinantes Teóricos
Fatores de Modificação Contextual
Questões Educacionais

Crenças Metafísicas
Crenças Axiológicas
Crenças Epistemológicas
OBJETIVOS
Dinâmica Política
Forças Sociais
Condições Econômicas
Expectativas Imediatas da família e comunidade
Natureza do Estudante
Papel do Professor
Ênfases Curriculares
Metodologias de Ensino
Função Social das Instituições Educacionais
Prática Educacional

(Fonte: KNIGHT, George R. Filosofia e Educação: Uma introdução da perspectiva cristã. Engenheiro Coelho, SP: Imprensa Universitária Adventista. Centro Universitário Adventista de São Paulo, 2001).

d) "*Habitus* professoral" é o caminho teórico-metodológico da construção de um recurso explicativo dos comportamentos de professores, sobretudo, do re-endereçamento do objeto de estudo do ato de ensinar na sala de aula. Os lugares da teoria e da prática na formação e atuação docentes foram simultaneamente analisados, servindo de ferramentas para a formulação do conceito em questão. (DA SIVA, 2006)

"A TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA DO DOCENTE só acontece quando, no exercício de seu trabalho, ele coloca em discussão suas ações, explicita seus pressupostos, problematiza a prática, busca e experimenta alternativas de abordagens e de conteúdos, desenvolve atividades interdisciplinares, faz escolhas diversificadas de recursos didáticos, analisa dificuldades e conquistas, compartilha experiências e relaciona a prática com a teoria". (PCN, 1998, p. 29).

a) A Influência dos Modelos

"O professor tende a reproduzir, na sua prática, o que viveu como

estudante e segue o que normalmente é feito nas escolas...” (MACHADO, 1996, p. 69). O exemplo dos professores na Universidade também tem grande influência na prática dos professores da Educação Básica.

b) Discrepância entre o Aprendido e o Vivido.

Pesquisas realizadas nos anos 70, 80 e 90 do século XX (Fenelon 1976, 1983, 1985; Nadai 1984, 1987; Silva 1982, 1984, 1996; Bittencourt 1988, 1994; Zamboni 1983, 1988; Fonseca 1993. 1997) sobre as mudanças ocorridas no ensino de história e os processos de formação de professores demonstraram a enorme distância – e até mesmo uma discrepância – existente entre as práticas e os saberes históricos produzidos, debatidos e transmitidos nas universidades e aqueles ensinados e aprendidos nas escolas de ensino fundamental e médio. Enquanto, nos cursos superiores, os temas eram objeto de várias leituras e interpretações e predominava uma diversificação de abordagens, problemas e fontes, nas escolas de ensino fundamental e médio, de uma maneira geral, as práticas conduziam à transmissão de apenas uma história, uma versão que se impunha como a verdade. A formação universitária constituía o espaço da diversificação, do debate, do confronto de fontes e interpretações. A escola, o lugar da transmissão. E o livro didático, na maioria das vezes, a principal – senão a única – fonte historiográfica utilizada por professores e alunos. (FONSECA, 2003, pp. 60, 61).

ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO

a) “... Se o livro didático é um elemento tão poderoso e determinante no ensino básico brasileiro, quais as possibilidades de reinvenção das relações professor/aluno/livro didático/conhecimento historiográfico acadêmico? Ou, como tornarmos o conhecimento histórico ensinável em nossas escolas sem nos submetermos à sedução exclusivista do livro didático?

Para alguns, esse processo implica abolir o uso do livro didático nas aulas de história. A nosso ver isso exige cuidado, pois não é possível conduzir o ensino dessas disciplinas sem texto escrito, a principal fonte e ferramenta do processo de ensino e aprendizagem de história. Logo, essa atitude requer a organização de textos alternativos. Implica uma revisão das formas de uso dos livros didáticos. O uso de um único livro, única fonte, acaba por simplificar a forma do currículo e do conhecimento em sala de aula.” (FONSECA, 2003, p. 55).

b) O livro deve procurar criar mecanismos que permitam ocasião para o professor, utilizando o próprio livro, prender a atenção do aluno, mediante explicações de representações gráficas de grandes processos históricos

(Quadros, mapas, linhas do tempo, etc.). E também apresentar textos selecionados de grandes mestres da História, ensejando condição para explicação e debate em sala de aula e uma avaliação de seus posicionamentos.
c) "Veja se a abordagem que o livro adota é negociável com a sua. Não despreze a qualidade gráfica, pois muitas vezes ele será o único livro que a criança tem em casa. É bom que seja bonito e agradável. E não tenha receio de escolher livros de ponta." Marisa Lajolo. Instituto de Estudos da Linguagem. (NOVA ESCOLA, 2001, p. 20)
d) "Preste atenção se o livro traz textos atuais, provocativos, se as perguntas estimulam o raciocínio dos alunos e se traz revisões periódicas a cada grupo de capítulos. Também é importante trocar idéias com os colegas e analisar diferentes opiniões." Maria Theresa Fraga Rocco. Faculdade de educação da USP. (NOVA ESCOLA, 2001, p. 20)
e) "O professor tem de ser ajudado com os melhores materiais escritos, com o mais elevado nível de detalhes possível, com a maior riqueza de apoios. Não se pode esperar que, largado à sua própria iniciativa, atropelado por mil compromissos, preparado precariamente, cada professor reinvente a pedagogia em seu cotidiano. Aqueles que pertencerem à seleta casta dos que podem fazê-lo andarão sozinhos. A vasta maioria só pode agradecer o apoio de bons materiais, que ajudam nas minudências do cotidiano, ao invés de pontificar com teorias grandiosas." Cláudio de Moura Castro. (VEJA, 2000, P. 22).

PLANEJAMENTO DO ENSINO

> Na prática docente atual, o planejamento tem-se reduzido à atividade em que o professor preenche e entrega à secretaria da escola um formulário. Este é previamente padronizado e diagramado em colunas, onde o docente redige os seus "objetivos gerais", "objetivos específicos' "conteúdos", "estratégias" e "avaliação".
> Em muitos casos, os professores copiam ou fazem fotocópias do plano do ano anterior e o entregam à secretaria da escola, com a sensação de mais uma atividade burocrática cumprida.
> É preciso esclarecer que planejamento não é isto. Ele deve ser concebido, assumido e vivenciado no cotidiano da prática social docente, como um processo de reflexão. (...) (FUSARI, 2006, p. 45).

> É preciso assumir que é possível e desejável superar os entraves colocados pelo tradicional formulário, previamente traçado, fotocopiado ou impresso, onde são delimitados centímetros quadrados para os "objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação".
> A escola pode e deve encontrar outras formas de lidar com o planejamento do ensino e com seus desdobramentos em planos e projetos. É importante desencadear um processo de repensar todo o ensino, buscando um significado transformador para os elementos curriculares básicos. (FUSARI, 2006, p. 45).

- Plano - "Processo de tomada de decisões que estimula a aprendizagem; processo hierárquico capaz de controlar a ordem na qual a seqüência de operações deve ser realizada."
- Objetivo educacional - "É uma proposição sobre uma mudança comportamental desejada... (objetivos imediatos e objetivos últimos)...". Os objetivos devem ser operacionalizados em "objetivos instrucionais, que são proposições específicas sobre as mudanças esperadas no comportamento dos alunos...", e devem prever mudanças nos domínios "cognitivo", "afetivo" e "psicomotor'. Os objetivos comportamentais devem descrever o que o aluno precisa fazer ou realizar para mostrar que está atingindo o objetivo.

Um exemplo interessante e significativo, que aparece no mesmo texto (Projeto 70 - Núcleo Experimental da Lapa - *Subsídios para o Planejamento do Trabalho*, p. 5), merece aqui ser revisto criticamente; refere-se à distinção entre objetivo mais amplo e objetivo mais específico, instrucional, no qual o aluno apresenta o comportamento esperado. "A proposição 'Apreciar o significado da Democracia' seria mais claramente comunicada em termos de: 'Ser capaz de comparar as formas comunistas e democráticas de governo'. "

Além do aspecto técnico da definição mais operacional de objetivo, esse exemplo também traz uma escolha de valor em si, a favor do capitalismo e contra o comunismo. Tal exemplo, portanto, foi muito propício para o momento histórico da época. Vale pensar mais nisso.

- Conteúdos - "No planejamento de ensino, após a definição dos objetivos instrucionais, deve-se selecionar o conteúdo (.. .) o conteúdo constitui o conjunto de conhecimentos acumulados. Envolve fatos, conceitos, princípios, podendo abranger, também, os processos específicos de aquisição de conhecimentos em cada área de estudo."
- Estratégia instrucional - "Uma vez definidos os objetivos que constituem o ponto de partida para qualquer estratégia instrucional, cumpre ao professor e supervisor o planejamento de procedimentos, métodos e técnicas que visam engajar o aluno em situações capazes de produzirem aprendizagens..."

A proposição de estratégias instrucionais deve prever os seguintes momentos: "fase de orientação de resposta', "fase prática da resposta" e "*feedback*".

- Avaliação - "A avaliação é a forma através da qual o professor procura determinar a natureza e a quantidade de mudanças efetuadas no comportamento, em função dos objetivos definidos e das estratégias planejadas (...) as situações de avaliação são mais facilmente escolhidas quando os objetivos instrucionais são bem definidos." (FUSARI, 2006, pp. 49,50).

PREPARAÇÃO DAS AULAS

- Estudo, planejamento, pesquisa, criatividade, atividades inovadoras, etc.

MODOS PREDOMINANTES COMO SE PROCESSAM AS AULAS DE HISTÓRIA

> ... Temos, de um lado, aulas que principiam pela leitura do livro didático, muitas vezes copiado na lousa, ao que se segue uma breve explicação que não vai além do que existe no livro e, depois, a resolução pelos alunos, dos famigerados questionários ou de exercícios imbecilizantes (exemplos: 'cruzadinha histórica', 'complete as colunas', 'associe a coluna da esquerda com a da direita' etc.), posteriormente corrigidos em sala de aula e, então... tudo começa outra vez.
>
> De outro lado, há o que podemos denominar 'cursos magistrais' (Robert, 1984), em que a aula tem como pilar uma longa explanação feita pelo professor, acompanhada pelos alunos e sucedida pela apresentação de um resumo ou pela resolução de questões, depois corrigidos em sala de aula. A avaliação, em ambos os tipos de aula, consiste de provas e testes.
>
> Existem, todavia, alguns professores que conseguem proporcionar aos alunos um processo de ensino-aprendizagem mais criativo e que os levam, partindo de sua experiência, a refletir e pensar historicamente. Esses mestres, efetivamente, não constituem a maioria. (VILLALTA, 93, pp. 225, 226).

USO DE ANALOGIAS, METÁFORAS E SÍMBOLOS – MECA (METODOLOGIA DE ENSINO COM ANALOGIAS).

> As analogias são freqüentemente utilizadas pelos professores de história como recurso para facilitar a compreensão de conteúdos escolares, uma vez que possibilitam mediações simbólicas e aprendizagens significativas. Revelam-se recurso tentador para superar o estranhamento dos alunos face ao desconhecido que é, através delas, relacionado ao que lhes é familiar. Entre o científico e o senso comum, tornam-se recursos didáticos com grande potencial para a ressignificação de saberes e práticas, sintetizando de forma emblemática uma criação do saber escolar. (MONTEIRO, 2006).
>
> O emprego de analogias busca, além da inovação pedagógica representada por uma forma dinâmica e adaptativa de se trabalhar a estruturação ds conceitos com o aluno, uma aceitação crescente do recurso à intuição básica, tal como abordada por vários autores

em reflexões epistemológicas acerca de processos vitais e processos cognitivos.
Segundo Abbagnano (1999) o termo analogia tem dois significados fundamentais: primeiro é o sentido próprio e restrito, extraído do uso matemático (equivalente à proporção) de igualdade de relações; o segundo é o sentido de extensão provável do conhecimento mediante o uso de semelhanças genéricas que se podem aduzir entre situações diversas. No presente trabalho, o termo equivale ao segundo significado e consideramos sinônimos de analogia: veículos, pontes ou modelos.
O desenvolvimento de metodologias inovadoras vem ao encontro do atendimento às necessidades do aprendiz como ser único, singular, diferente, que recorre a diferentes estratégias de aprendizagem e exibe diferentes habilidades ao resolver problemas.
O pensamento desse aluno inserido no coletivo é influenciado pelos membros do grupo e do ambiente de estudo, a partir de uma relação contínua de troca.
Numa visão centrada no sujeito coletivo, o destaque fica por conta da importância do contexto e da cultura, o que nos indica GARDNER (1994) ao afirmar: 'somos criatura de nossa cultura, assim como somos criatura de nosso cérebro'.
Daí a ênfase no desenvolvimento da inteligência dos aprendizes, das suas estruturas mentais e, na evolução das competências intelectuais, contextualizadas nos grupos ou individualmente, por meio de linguagens inovadoras. É o que Assmann (1998) destaca, quando se refere à:
'experiência personalizada do eu estou conhecendo ou eu estou descobrindo uma nova forma de pensar, que necessita normalmente de conceitos-apoio e linguagens-apoio para que se consiga vivenciar a mudança.' (NAGEM, 2006).

A RELAÇÃO ENTRE A ESCOLA E A VIDA

Ora, o que o professor de história ensina e deixa de ensinar na sala de aula vai muito além de sua especialidade. Daí decorre o que parece óbvio: a necessidade de articular diferentes saberes no processo de formação. No caso do professor de história, as dimensões éticas e políticas da formação são extremamente importantes, pois o objeto do ensino de história é constituído de tradições, idéias, símbolos e representações que dão sentido às diferentes experiências históricas vividas pelos homens nas diversas épocas. (FONSECA, 2003, p. 71).
Jaime Pinsky, pp. 27, 28.

ATIVIDADE EXTRACLASSE

A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO (GESTÃO DA DISCIPLINA NA SALA DE AULA).

São visíveis as mudanças nas relações professor-aluno, o clima de indisciplina e muitas vezes de permissividade e impunidade reinante em muitas escolas (Esteve 1991, p. 107). Essas mudanças afetam particularmente o trabalho de professores da área de humanas, como história e geografia. Como os projetos de formação contínua podem contribuir com o fortalecimento psicológico e afetivo do professor para enfrentar o relacionamento conflituoso e por vezes violento em nossas escolas? (FONSECA, 2003, p. 76).

A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO

No processo de aprendizagem, o professor é o principal responsável pela criação das situações de trocas, de estímulo na construção de relações entre o estudado e o vivido, de integração com outras áreas de conhecimento, de possibilidade de acesso dos alunos a novas informações, de confrontos de opiniões, de apoio ao estudante na recriação de suas explicações e de transformação de suas concepções históricas. Nesse sentido, a avaliação não deve acontecer apenas em determinados momentos do calendário escolar. A avaliação faz parte do trabalho do professor para diagnosticar quando cabe a ele problematizar, confrontar, informar, instigar questionamentos, enfim criar novas situações para que o aprendizado aconteça. (PCN, 1998, p. 40).

a) Avaliação Formativa

Tomar a avaliação nessa perspectiva e em todas essas dimensões requer que esta ocorra sistematicamente durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não somente após o fechamento de etapas do trabalho, como é o habitual. Isso possibilita ajustes constantes, num mecanismo de regulação do processo de ensino e aprendizagem, que contribui efetivamente para que a tarefa educativa tenha sucesso. Em decorrência da própria concepção de avaliação, a análise do desenvolvimento do aluno e as reflexões do professor sobre sua situação devem ser feitas continuamente: torna-se, portanto, imprescindível registrá-las, sem o que elas se perderão ao longo do tempo. (MACIEL, 2006, pp. 51, 50)

AS RELAÇÕES COM OUTROS PROFESSORES, COM A ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR, COM OS PAIS DE ALUNOS E COM A SOCIEDADE.

"A relação com os pais de alunos se modifica: o comportamento de "consumidor" se estendeu na medida em que as incertezas do futuro profissional ou social das camadas médias e altas da sociedade se tornaram realidade". (VASCONCELLOS, 2006).

ESTRATÉGIA: Exposição oral e debate.
RECURSOS: Texto na *Internet* e Transparência.
AVALIAÇÃO: Participação no Debate

REFERÊNCIAS

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história** /Secretaria de Educação Fundamental. . Brasília : MEC / SEF, 1998.

CABRINI, Conceição. [et al.] **O Ensino de História: Revisão urgente.** 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DA SILVA, Marilda. **O Habitus Professoral: O Objeto dos Estudos Sobre o Ato de Ensinar na Sala de Aula.** Revista Brasileira de Educação. Maio /Jun /Jul /Ago 2005 No 29. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a12.pdf. Acesso em: 05 Mai. 2006.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados.** Campinas, SP: Papirus, 2003.

FUSARI , José Cerchi **O Planejamento do Trabalho Pedagógico: Algumas Indagações e Tentativas de Respostas.** Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_ p044 -053_c.pdf. Acesso em: 07 Mai. 2006.

KNIGHT, George R. **Filosofia e Educação: Uma introdução da perspectiva cristã.** Engenheiro Coelho, SP: Imprensa Universitária Adventista. Centro Universitário Adventista de São Paulo, 2001.

MACIEL, Cilene Maria Lima Antunes. **Avaliação do Curriculum "Ensino Fundamental" (1ª à 4ª série) no Brasil. Análise da Introdução do Conceito de Regulação na Avaliação do Ensino – Aprendizagem.** UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA, Tese de Doutorado, 2002. Disponível em: http://www.tdx.cesca.es/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-1222103 145334// cmlam 1de1.pdf Acesso em: 04 Mai. 2006.

MACHADO, Maria Beatriz. **A Prática do Profissional de História: Limites e Possibilidades.** ÁGORA, Santa Cruz do Sul, v. 2, n. 2. p. 69-76, out. 1996.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. **Entre o Estranho e o Familiar: O Uso de Analogias no Ensino de História.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 333-347, set./dez. 2005. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em 01 Mai. 2006.

NAGEM, Ronaldo Luiz et. all. **Uma Proposta de Metodologia de Ensino com Analogias**. Revista Portuguesa de Educação, 2001, 14 (1) , pp. 197-213. Universidade do Minho. Disponível em: http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/374/37414109.pdf Acesso em: 04 Mai. 2006.

NOVA ESCOLA, **Os Bons Companheiros.** São Paulo: Abril, Março de 2001.

TOLEDO, Maria Ap. Leopoldino Tursi. **Ensino de História ou História que se Ensina: Tautologia ou um debate essencial na construção da crítica à história ensinada no ensino fundamental?** Agora. UNISC. Universidade de Sta Cruz do Sul. V. 5 – Nº 2 – Jul/Dez. 1999. ISSN 1414 – 0454.

VASCONCELLOS, Maria Drosila. **O Trabalho dos Professores em Questão.** Educ. Soc. vol.23 no.81 Campinas Dec. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php ?script=sci_arttext&pid =S0101-73302002008100017 Acesso em: 07 Mai. 2006.

VEJA, Ponto de Vista. Cláudio de Moura Castro. **Queimamos os Livros**? Abril, 31 de maio, 2000.

VILLALTA, Luiz Carlos. **Dilemas da relação teoria e prática na formação do professor de História: Alternativas em perspectiva.** Revista Brasileira de História. São Paulo. V. 13, nº 25/26, pp. 223-232. Set. 92/ago. 1993.

ZAMBONI, Ernesta. **Orientações Metodológicas Presentes no Currículo e na Docência do Ensino de História do Brasil.** Agora. UNISC. Universidade de Sta Cruz do Sul. V. 4 – Nº ½. Jan/Dez. 1998. V Jornada Estadual de Ensino de História. Qual História? Qual Currículo? ISSN 1414-0454.